IUFM DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER
CENTRE DE MONTPELLIER

LA SOCIALISATION PAR L'ÉCOLE DES ENFANTS EN PERTE DE REPÈRES MORAUX

En quoi la socialisation des enfants, en particulier ceux qui sont issus de milieux sociaux défavorisés, est-elle une mission essentielle de l'école d'aujourd'hui ?

Auteur : Nadine RAGUET

Directeur : Marc Durand
Assesseur :

Niveau scolaire : cycle 3
Ecoles Jules Simon et Marc Bloch
(Les Tours), à Montpellier

Année de soutenance : 1999–2000

On observe de la part de nombreux élèves une perte de repères moraux, qui se solde dans les classes par un climat souvent peu propice aux apprentissages. Ce phénomène ne fait qu'aggraver l'inégalité des chances en matière de réussite scolaire et donc d'intégration sociale.

Une réponse possible est probablement de donner une place accrue à la socialisation des élèves dans nos enseignements.

Ce mémoire, qui ne prétend nullement à l'exhaustivité, tente de comprendre les racines de cette "désocialisation" et de donner quelques pistes d'intervention concrète, en particulier au-travers d'une expérience dans la discipline de la danse.

Bei zahlreichen Schülern kann man einen Verlust an moralischen Anhaltspunkten feststellen, der sich in den Klassen vor allem in einem schlechten Lernklima äussert. Dieses Phänomen verschlimmert deshalb umso mehr die Chancengleichheit in Bezug auf das Gelingen der schulischen Laufbahn und gefährdet somit die soziale Integration.

Eine mögliche Antwort wäre es, der Sozialisation unserer Schüler im Laufe ihrer schulischen Karriere einen grösseren Platz einzuräumen.

Die vorliegende Arbeit, die das Thema auf keinen Fall erschöpft, versucht die Wurzeln dieser "Entsozialisierung" zu verstehen und einige konkrete Eingriffsmöglichkeiten aufzuzeigen, das heisst durch das Praktizieren einer körperlichen Ausdrucksweise, in diesem Fall der Tanz.

Mots-clés

Représentation sociale
Sujet
Socialisation
Morale
Valeurs

Autorité

Mention et opinion motivée du jury

Sommaire

A. PRÉLIMINAIRE .....p. 5

B. REFLEXION THÉORIQUE

1. Pourquoi ce choix de sujet ?.....p. 5
2. Un bref historique….....p. 6.
3. Connaître les élèves .....p. 10
4. Socialiser, moraliser .....p. 11
a) La loi et les morales
b) La "morale de combat"
c) Socialiser, pourquoi ?

C. PRATIQUES.....p. 19

1. Une pratique antérieure… .....p. 20
2. Une séquence de "danse" en CE2/CM2 .....p. 22
a) Descriptif du travail
b) Analyse de la séquence
au jour des objectifs de socialisation
3. Des échanges langagiers….....p. 29

D. CONCLUSION .....p. 32

A PRELIMINAIRE

En préalable, il me semble nécessaire de rappeler brièvement la justification de cette question de la socialisation – et de l'un de ses vecteurs, la morale. Cela doit se faire au regard de la mission fondamentale de l'école : la transmission des savoirs (dont le "savoir apprendre") et d'un héritage culturel.

Je tenterai donc de montrer qu'un climat de classe "moralisé" est propice à la transmission des savoirs et que, en ce qui concerne la transmision d'un héritage culturel, elle est bien évidemment liée à la socialisation de l'élève. En effet, pour recevoir cet héritage, l'enfant doit être convaincu d'appartenir au groupe social qui le lui lègue – c'est-à-dire la société au sein de laquelle il vit. Il sera là question de valorisation de l'enfant en tant que sujet et de développement des liens sociaux entre individus. C'est aussi cette question de la représentation sociale de l'enfant qui explique l'intérêt particulier accordé dans ce mémoire aux élèves issus de milieux défavorisés.

La socialisation de l'élève à l'école et la transmission d'une morale par l'enseignant sont traitées au-travers d'expériences et d'observations sur le terrain, et envisagés au jour de lectures et de questionnements personnels.

B RÉFLEXION THÉORIQUE

1. Pourquoi ce choix de sujet ?

La question qui a présidé à mon choix de mémoire, et qui émane d'observations et de pratiques (scolaires et autres), est la suivante : comment aider les enfants de milieux sociaux défavorisés à devenir des apprenants, c'est-à-dire des individus aptes à recevoir et à construire des savoirs et, surtout, des méthodologies d'apprentissage ?

La réflexion et l'expérience m'ont amenée à cotoyer cette réponse, autour de laquelle s'articulera mon mémoire : avec une pédagogie très "socialisante"– parce qu'on ne réussit dans une société qu'à la condition d'être convaincu d'appartenir à celle-ci, de s'identifier à elle –, et "moralisante" – parce ce qu'on ne devient sujet d'une telle société qu'au-travers de l'acceptation d'un certain nombre de codes.

Le préalable étant, bien sûr, de considérer l'enfant comme un sujet à part entière – parce qu'on ne va jamais vers rien ni personne si on n'a pas, au départ, une bonne image de soi.

Valoriser, socialiser et moraliser me paraissent devoir accompagner toute pédagogie soucieuse de refuser l'inéluctable "ghettoïsation" de l'enseignement, c'est-à-dire le maintien d'une scolarité à deux vitesses, celle des riches et celle des pauvres.

En effet, tout enfant est, *a priori* et quelle que soit sa réalité sociale, un apprenant potentiel. Ou, plus prosaïquement, tout enfant est doté d'une curiosité immense. Cependant, l'étude statistique, l'expérience et les recherches en sociologie de l'éducation montrent que de nombreux enfants issus de milieux défavorisés restent sur le seuil des connaissances. Au mieux, ils acquièrent certains savoirs mais non les méthodes nécessaires à de nouveaux apprentissages et, trop souvent, perdent au cours de leur scolarité cette curiosité qu'on observe chez les petits.

Or, l'expérience sur le terrain montre que ces enfants souffrent souvent d'une perte importante de repères moraux : incivilité, violence, manque de confiance en soi font probablement le lit d'un grand nombre d'échecs scolaires.

Cette persistante corrélation entre origine sociale et aptitude à ce que l'on nomme ordinairement la réussite scolaire – réussite qui, sans être une panacée, reste cependant un indice prépondérant du niveau de culture des individus adultes – ne peut que déranger ceux qui militent par leur fonction-même pour l'accès de tous les enfants de France à un certain niveau de connaissances.

La mauvaise image sociale que ces enfants ont d'eux-mêmes, d'une part, et des comportements fortement associaux, d'autre part, me semblent handicaper gravement leur accès à un vrai statut d'apprenant. Motivé, intéressé, concerné – l'on sait que l'enfant n'entre efficacement et durablement en action d'apprentissage qu'à cette dernière condition.

2. Un bref historique

A la sortie des années soixante, l'école française reproduisait déjà en grande partie l'inégalité sociale, même si, comme le rappelle J. P. Le Goff dans *la Barbarie douce*, une certaine "élite populaire" se dégageait de ses rangs (mais n'est-ce plus le cas aujourd'hui ?).

De nouvelles pédagogies ont alors vu le jour, qualifiées de "constructivistes" en ce sens qu'elles privilégient la construction du savoir par

les enfants eux-mêmes, au-travers de leur mise en projet, de diverses et parfois systématiques mises en situations-problèmes, du développement de leur autonomie, pour tenter de parer à l'inégalité des chances face à l'acquisition du savoir.

Dans le souci, honorable pour certains (les pédagogues), d'égaliser les chances, et moins avouables pour d'autres (les "capitaines d'industrie"), d'adapter les apprentissages aux nouveaux besoins du marché, on a réformé (ou tenté de réformer) les méthodes d'enseignement dans le sens de ces pédagogies constructivistes. On a placé (ou cru placer…) l'enfant au centre des apprentissages. Les pédagogues pensaient ainsi accroître les chances des plus démunis – la primeur des méthodologies sur les contenus fournirait à tous les élèves, sans distinction de sexe, de culture ou d'origine sociale, la possibilité d'acquérir par eux-même au long de leur existence les contenus disciplinaires. Et d'autres avaient pour objectif d'accroître les capacités d'adaptation des futurs salariés aux évolutions de plus en plus rapides et draconniennes du monde du travail.

Mais la réalité a peu évolué : en 1960, un fils de cadre supérieur avait 24 fois plus de chances qu'un fils d'ouvrier de rentrer à l'Ecole polytechnique. En 1990, il n'en a plus que… 23 fois plus (chiffres cités par P. Meirieu dans *l'Ecole ou la Guerre civile*) !

Choix, tradition, inadéquation du langage scolaire par rapport à certains publics, importance des conditions matérielles, origine sociale des enseignants eux-mêmes… Aucune de ces raisons ne peut nous consoler de cette implacable réalité : les fils de RMiste d'aujourd'hui sont pour un grand nombre les RMistes de demain – et ce ne sont pas les quelques petits poissons qui, de tous temps, sont passés au-travers des mailles du filet, qui doivent nous faire oublier que |'objectif de l'école n'est décidément pas atteint : donner à tous les mêmes chances d'apprendre… Car on voit bien que tous n'ont pas les mêmes chances.

Les fondateurs des ZEP, puis des REP, en "donnant plus [de chances] à ceux qui [en] ont moins" étaient probablement animés de ces préoccupations. La pédagogie différenciée et l'objectif de "toute une classe d'âge au baccalauréat" ressortent du même effort d'adapter l'enseignement à l'hétérogénéïté des publics. Phillipe Meirieu dénonce à longueur d'ouvrage les méfaits de ce qu'il nomme la "consanguinité sociale", à tous les échelons de l'éducation scolaire, mais rien ne change dans les faits. Des guettos se créent, et on ne trouve aucun enfant de chômeur maghrébin dans la classe de 6e russe première langue du collège Joffre à Montpellier…

On a adapté, on fait ce qu'on peut, le niveau monte, sans aucun doûte… Mais l'écart reste le même entre "ceux qui réussissent" et ceux qui restent en arrière. Les résultats de l'évaluation nationale à l'entrée en 6e témoignent de cette disparité : les enfants d'origine sociale "aisée" restent nettement au-dessus de la mêlée. Et on observe un nivellement de ces évaluations selon le collège considéré : la moyenne de l'évaluation nationale d'entrée en 6e au collège Alexandre Dumas d'Epinay-sur-Seine, en banlieue nord de Paris, égale 63 %. Cette moyenne est de 91 % dans un établissement public du 7e arrondissement de Paris (résultats collectés par l'auteur du mémoire)…

Dans le contexte actuel, houleux et souvent pessimiste, certains pédagogues ou sociologues (cf Jean-Pierre Le Goff, déjà cité, et Jean-Claude Michéa dans *l'Enseignement de l'Ignorance*) reprochent aux pédagogies modernes, explicitées en particulier par Philippe Meirieu (dans *l'Ecole, mode d'emploi*), d'abandonner la fonction essentielle de l'école – la transmission de savoirs et du patrimoine culturel –, au risque, avéré selon eux, de voir le niveau des apprentissages baisser considérablement. Ne s'agit-il pas de l'éternel reproche du nivellement par le bas et d'un retour frileux en arrière (cf Meirieu, *l'Ecole ou la Guerre civile*) ? Quelles propositions de réponse ces auteurs apportent-ils à la problèmatique de l'inégalité des chances en matière d'apprentissage ?

Car faut-il rappeler que ce qui, en définitive, sanctionne le parcours scolaire des individus est plus que jamais du ressort de leurs origines sociales – et non de leurs pseudo et supposées compétences innées ?

Les enfants d'aujourd'hui, qu'ils s'appellent Radoine, Bastien ou Sékou, sont encore moins adaptables à l'univers scolaire que ne l'étaient les enfants de Jules Ferry.

Les "Trente Glorieuses" ont en effet accouché d'un univers que les pédagogues de 1950 n'imaginaient pas. Les enfants des classes populaires d'aujourd'hui sont bien plus souvent des enfants d'exclus sociaux que des enfants d'ouvriers. Ceux-ci avaient une représentation sociale qui leur accordait une future place dans le monde – place d'ouvrier, de manœuvre, d'artisan… Ceux d'aujourd'hui ont souvent un grand frère qui "deale", un père chômeur, une mère qui ne s'en sort pas, des parents dépassés, qui ne punissent jamais ou qui frappent trop souvent – et des grands-parents qui végètent tristement dans un village désormais déserté… Ils ont dès lors des repères essentiels brouillés : la valeur du travail, du rôle social de chacun, de l'effort, du partage, du silence… voire, la valeur-même de "l'autre".

Faire tourner des ateliers, valoriser une grammaire de texte ou mettre en place la préparation la plus rusée du monde pour faire passer les pillules de l'orthographe, cela ne suffit pas. La "mise en projet", pour généreuse et ambitieuse soit-elle, bien souvent, se brise contre le mur de l'incivilité des élèves, de leur opposition au maître, de leur fatigue, de leur inconsolable agitation : cette société dans laquelle ils se sont structurés ne leur a offert que l'image de l'exclusion.

L'enseignant est le représentant immédiat, légal de cet univers auquel ils n'appartiennent pas (sauf exception, les enfants appartiennent à l'univers de leurs parents). A ce titre, quelle peut être sa crédibilité et celle de ses enseignements ? Comment ramener ces enfants issus de milieux sociaux "non prédisposants" (souvent en grande errance quant à certains critères moraux qui nous animent) dans le giron de l'école et des apprentissages ?

Certains enseignants parviennent, contre vents et marées, à amener des enfants que rien ne prédispose dans leur vie sociale (ni les modèles, ni les conditions matérielles) à la réussite scolaire, à un très bon niveau de langue, orale et écrite, à de brillants résultats en mathématiques, à des curiosités durables en matière d'histoire, de géographie, de littérature… On constate que, souvent, ces pédagogues ont placé au centre de leurs apprentissages la question de la socialisation des élèves et la mise en place d'une morale. Celles-ci me semblent constituer une piste très intéressante dans la lutte de l'enseignant contre l'inégalité des chances.

Dans ce mémoire, j'ai donc tenté de traiter la notion spécifique, un peu oubliée dans les années 1970 (celles où ont grandi, c'est important de le rappeler, les parents de nos élèves – ainsi que les enseignants fraîchement diplômés), notion encore un peu maudite et ringarde (quoique remise au goût du jour…), de "préoccupation morale".

Il s'agit d'une préoccupation morale double : rendre aux enfants "de pauvres" une idée d'eux-mêmes porteuse (reconnaître en eux, comme le préconisait Freinet dans un autre contexte, des sujets à part entière), et assumer face à eux la fonction d'éducateur moral.

3. Les connaître

Qui sont-ils, d'où viennent-ils, et qu'est-ce qui peut bien les séparer, trop souvent, du plaisir de comprendre, de la nécessité d'apprendre, du bonheur de retenir ?

Si personne, chez eux, n'a été en mesure de les convaincre de l'importance de l'acte d'apprendre, c'est bien sûr à nous, enseignants, que cette mission incombe. Mais sommes-nous bien convaincus nous-mêmes de la priorité de l'acte d'apprendre, ou plutôt n'en sommes-nous pas convaincus depuis si longtemps (depuis toujours ?), nous qui sommes majoritairement issus de milieux où la culture se délivre au biberon, que cet acte de convaincre, bien souvent, nous l'omettons ?

Objectifs, pré-requis et autres compétences transversales dans l'exposé desquels nous sommes passés maîtres ne nous masquent-ils pas la forêt touffue où errent trop d'élèves ? Ne sommes-nous pas, tout pleins encore de notre scolarité de bons élèves (sinon, serions-nous là ?), les dernières personnes susceptibles de comprendre ce qui leur fait défaut et handicape, en amont, leur accès à nos magnifiques préparations de séance ?

Les connaître, c'est donc tout d'abord reconnaître en eux ce que nous n'avons, majoritairement, jamais été : les exclus du savoir, pour cause sociale. Il faut les convaincre de la raison d'être de l'école, eux qui sont désarmés de tout ce dont nous nous nourrissons depuis l'enfance… Leur dire "ce qu'ils font là, à quoi ça leur sert", sans démagogie.

Les connaître c'est aussi les reconnaître, enfin, comme sujets. Une formatrice qui demandait à une stagiaire, à l'issue d'une visite lors de son premier stage en responsabilité, quel était son "projet de stage", et à qui elle répondit (un peu héberluée qu'à ce stade elle dût avoir un "projet") : "Je tente tout d'abord de les connaître", remarqua, l'œil sévère, qu'elle "n'avait pas de projet de stage"…

Nous nous pensons tous, implicitement, plus intéressants socialement que la Gitane qui fait la queue au supermarché devant nous. Notre culture privilégie certaines formes de vie, de comportement, de savoirs. Mais que savons-nous vraiment de son enfant, et de cette base existante sur laquelle nos enseignements vont devoir s'ériger ? Que prétendons-nous apprendre à des personnes que nous ne connaissons pas ? On ne peut pas construire une maison sur un terrain dont on ignore la nature. Rendons-leur la confance qu'une certaine forme "d'intox" nous incline à leur refuser. Misons sur eux, sur leurs ressources, sur leur différence.

Sékou est porteur d'une culture où les anciens sont entendus et respectés : sachons le lui rappeler, et le valoriser au-travers de cette valeur essentielle qu'est la reconnaissance d'une sagesse antérieure… Les ancêtres de Radoine s'appellent Avicenne, Averroès (qui dut se battre contre un intégrisme musulman qui n'a pas toujours existé, loin s'en faut !)… Leur culture a nourri la nôtre : replongeons

avec les jeunes “beurs” dans ces racines, en ce qu’elles nous sont communes et fondent une fierté aussi légitime que Jeanne d’Arc ou Pasteur.

Un enfant que son origine culturelle et sa réalité scolaire divisent en deux ne sera pas un enfant “de l’école”. Il exacerbera instinctivement ce qui le distingue de ses camarades et caricaturera ce qu’il pense être fondateur de son identité, même si ce ne sont parfois que les traits consécutifs d’une certaine déliquescence culturelle liée à la pauvreté ou au déracinement. C’est pour lui la seule façon de survivre, c’est-à-dire de réinvestir une certaine unité.

4. Socialiser, moraliser

Une maîtresse de cours préparatoire s’étonnait de ce que je passais trop de temps à faire [ce qu’elle appelait] de la “discipline.” Or, il me semblait à moi que l’enseignement se déroulerait mieux dans un contexte “assaini”, où la place et le rôle de chacun seraient clairement définis, où les règles seraient connues de tous et rappelées en temps voulu – bref, dans un climat socialisé.

Socialiser la classe, c’est lui donner sa raison d’être, parce que, dans une telle classe, les apprentissages sont intégrés à un fonctionnement social qui leur donne sens. Apprendre, c’est alors vraiment se préparer à être un homme : les mathématiques, la musique ou la grammaire sont, dans une classe fortement socialisée, intrinsèquement liés à un mode d’être et à un rapport au monde qui sont positifs, constructifs – optimistes.

Si le lieu où l’on étudie, qui est le lieu social par excellence, est un lieu de sécurité, de partage et de bien-être, c’est que la société elle-même peut être à cette image : la société également prend sens, et cesse, pour l’enfant, d’être le lieu de l’exclusion, de la violence, du chacun-pour-soi. La société devient le lieu possible d’un accomplissement de soi.

Or, dans nombre de classes, on constate que le climat social fait obstacle au déroulement des apprentissages. Moraliser, c’est accroître les chances d’instaurer une socialisation dans la classe, c'est la fonder sur le plan théorique, la justifier – d’une certaine manière, c’est l’imposer.

a) La loi et les morales

En amont, est la loi. Moraliser, au sens où je l’entends ici, c’est tout d’abord rappeler la loi républicaine. Cette loi n’est pas à mettre en débat dans la classe : en ce sens, la classe n’est pas le lieu de l’exercice réel de la démocratie. Cela me paraît fondamental.

A cet égard, il est bon de rappeler aux élèves que les insultes sexistes et racistes sont punissables par la loi française. Interdire absolument que ne soient proférées, dans l'école (et, *a fortiori*, dans la classe), des paroles telles que "salope" ou "pédé" ou "sale Marocain" (je reviendrai dans la partie pratique sur les problèmes de gestion de ce type d'excès), ce n'est pas de la bienséance : c'est la loi. Interdire les agressions physiques, c'est seulement rappeler la loi française. Elle ne se discute pas, elle n'est pas soumise à la contestation, ni même à la négociation.

Mais il s'avère souvent nécessaire, en amont d'une interdiction formelle, de rappeler pourquoi ces interdits sont dans la loi. Parce que respecter une loi, quelle qu'elle soit, c'est consentir à cette loi, du moins jusqu'à un certain point. Nous ne voulons pas qu'ils aient seulement peur du gendarme – même si, ne nous leurrons pas, la peur du gendarme est un garde-fou qui nous sauve tous, à un moment de notre existence, d'un acte hors-la-loi (à moins d'être un ange…).

Mais faire sentir aux élèves l'extrême gravité de certains propos est impératif (nous travaillons avec des enfants encore jeunes et impressionnables, après, c'est plus difficile) : qui d'autre que nous le fera ? Moraliser c'est donc, ici, rappeler la loi au-travers de mots choisis, d'images fortes, convaincantes.

C'est, en amont de l'interdit formel dans lequel ils vivront toute leur vie, transvaser au plus profond d'eux-mêmes cette certitude dans laquelle nous sommes que, sans loi, le bonheur serait impossible. Il faut convaincre Thomas que, lorsqu'il répond à une gifle de Samira par un coup de pied dans le tibia, c'est son bonheur à lui qu'il met en péril. Et faire comprendre à Djamil qui traite la sœur de Pierre de putain que ce sont toutes les sœurs du monde qu'il insulte – dont les siennes.

Moraliser, c'est mettre en exergue, quotidiennement, un ensemble de valeurs, qui, sans être forcément explicitées par le *Code pénal*, n'en demeurent pas moins constitutives d'une certaine idée de l'être humain.

Quel être humain, quelle idée, quelles valeurs ?

Et quel enseignant, devrais-je dire, tant il est vrai qu'au-delà d'un *corpus* commun, la morale est une "vaste boutique", où chacun s'habille à sa manière, selon son histoire, son tempérament, sa culture… L'accumulation de capital à des fins personnelles, pour tout à fait légale qu'elle soit, n'en n'est pas moins immorale pour un communiste. L'homosexualité, heureusement parfaitement légale, est encore de nos jours condamnée par certains sur le plan de la morale. S'armer de pied en cape pour se protéger d'un éventuel cambrioleur n'est pas légal – mais se justifie pleinement pour certains sur un plan moral…

Et, pour revenir plus près des préoccupations enseignantes, telle attitude en classe – haussement d'épaules, refus de répondre, insulte proférée à voix basse… – sera, selon la morale du professeur, admissible ou non. Chacun est juge de ce qu'il pourra ou non admettre en classe et de ce qu'il professera comme étant moral.

C'est pourquoi deux points, concernant la transmission d'une morale, me semblent importants :

• Tout d'abord, on ne peut pas faire, en tant qu'enseignant, l'économie d'une véritable étude introspective : quelles sont mes valeurs, et sont-elles vraiment justifiables ?

Par exemple, moi, en tant que femme, je serai peut-être plus sensible qu'un enseignant aux atteintes sexistes, et par là-même plus vigilante. Je m'assume clairement comme féministe, et je dois donc être capable de développer sur cette question une stratégie pédagogique et un argumentaire convaincant. Il en est de même pour la plupart des valeurs qui nous tiennent à cœur. La solidarité n'est pas une obligation mais, pour moi, elle est constitutive de la définition-même de l'être humain. La liberté, pour certains, c'est avant tout la définition d'un certain nombre de droits. Il y a en la matière un très beau travail à faire avec les enfants : pour beaucoup de philosophes, comme Rousseau, ou Sartre, c'est au contraire la définition des devoirs qui fonde l'idée de liberté…

Toutes ces valeurs sont à mettre "en réflexion" dans la classe, et j'écris "mise en réflexion" parce que, en amont, l'enseignant a des convictions et qu'il est prêt à les défendre – y compris celle d'être par rapport à ses élèves détenteur de vérités qu'ils ignorent, ou dont ils ignorent qu'ils les connaissent ! Je pense pour ma part qu'il est essentiel d'assumer-là une fonction de "guide moral", fonction qui inclue de pouvoir dire parfois, en connaissance de cause, c'est-à-dire en y ayant préalablement réfléchi : "Je sais" ou : "Je doûte".

• En deçà même de cette problématique, il me paraît nécessaire de "vivre en paix" avec son seuil de tolérance, seuil qui n'a parfois qu'un rapport lointain avec la morale, mais sans la conscience et l'expression duquel il me paraît difficile de travailler… Si je dois souffrir de voir de l'encre rose fluo dans les cahiers du jour, des manteaux écroulés au pied des tables, des élèves qui mâchent du chewing-gum pendant les leçons – alors il vaut mieux pour tout le monde que je précise où se situe, justement, mon seuil de tolérance.

C'est la souffrance rentrée de certains enseignants qui les conduit à la déprime, dans les collèges en particuliers. Une professeur de musique me disait en début d'année qu'elle ne supportait pas les bruits parasites dans son cours,

mais qu'elle ne se sentait pas habilitée à exiger le silence, ou tout au moins un certain calme, de la part d'élèves pleins de vitalité… Les élèves "ne l'ont pas loupée" : elle est aujourd'hui en congé maladie… Qui a gagné quoi ?

Il n'y a pas là l'expression au premier degré de valeurs morales à proprement parler, encore que la prise en considération des limites de l'autre (quand elles ne sont pas complètement timorées) fait partie des apprentissages… Il y a souvent, au-travers de ces impératifs de l'enseignant, matière à établir un lien avec des notions essentielles de l'éthique en tant "qu'action incarnée", au sens développé par Francisco J. Varela (dans *Quel savoir pour l'éthique*) : l'homme vertueux n'est pas celui qui agit d'après un ensemble de règles morales, mais plutôt celui qui incarne un "savoir faire".

Enfin, même si la plupart de nos exigences ou "petites manies" sont incontournables, on doit toujours pouvoir les justifier aux yeux des élèves : si les choses sont présentées avec humour et humanité, ils s'y plient souvent de bonne grâce…

b) La "morale de combat"

La seconde question qui se pose en ce qui concerne la transmission d'une morale à l'école peut se décomposer en deux sous-questions :

• Comment argumenter de la nécessité d'une "bonne" morale auprès d'enfants auxquels leur existence prouve quotidiennement que les plus forts (les plus heureux ?) sont les plus immoraux ?

• L'acquisition d'une morale grâce à l'école les rendra-t-elle plus forts dans cette société – plus "égaux" ? (cf. M. Verdeilhan : "La langue que nous leur apprenons doit-elle leur servir à communiquer gentiment ? Ne doit-elle pas aussi leur servir à se battre dans un monde qui détruit ceux qui ne se battent pas.") ? En bref, existe-t-il une "bonne" morale de combat ? C'est-à-dire peut-on les armer pour qu'ils ne deviennent pas les mêmes victimes sociales que leurs pères tout en les aidant à devenir de vrais citoyens, à la fois critiques et respectueux de la loi républicaine ?

Je répondrai ainsi à ces deux aspects de la question (et cette réponse est aussi un argumentaire à destination des élèves) :

D'abord, ceux qui semblent si forts autour d'eux (dealers et caïds en tout genre), sont-ils heureux ? Comment et par qui sont-ils aimés, respectés ? Que vont-ils devenir dans la durée ?

Je connais quelqu'un qui a fait récemment trois mois de prison à Villeneuve-les-Maguelone. On doit raconter aux enfants de cycle 3 en quoi cela

consiste concrètement, de quelle horreur il s'agit, comment toute dignité y est bannie, combien tout cela est loin de toute idée de bonheur – de toute idée d'honneur.

Cela suppose un travail de réflexion avec les enfants sur des questions aussi essentielles, aussi fondatrices de la morale, que celles du bonheur, de la dignité, de l'amour, et, plus particulièrement, de l'honneur.

On ne peut alors échapper à la question préalable de la conscience : on peut lire en classe avec les élèves la lettre de Manoukian à sa femme (tant pis – tant mieux – si tout le monde pleure…), qui dit : "Je meurs sans haine en moi pour le peuple allemand". Ce "perdant" (quand on meurt, c'est qu'on a tout perdu…) est en fait le vainqueur de ses bourreaux, parce que sa conscience reste au-dessus de leur indignité.

On doit réfléchir avec les enfants à cette question de la conscience, sans laquelle toute morale risque d'être, trop souvent, vaine. Il faut faire comprendre aux enfants que la morale ne se juge pas à l'aune d'un bonheur apparent, immédiat, matériel, mais à l'aide de critères d'un autre ressort, du ressort de l'humain, au sens où Aristote le définit : un animal politique, c'est-à-dire un être vivant dans la cité des hommes, un homme avec les autres hommes. Dans notre monde, en effet, celui qui gagne n'est pas nécessairement celui qu'on croit : avec les élèves de l'école Jules Simon (rue de la Méditerranée, à Montpellier), nous étions convenus (après une vraie bagarre de cour, et un vrai débat en classe) – et nous l'avions copié dans le cahier du jour –, que "celui qui est le plus fort, ce n'est pas celui qui frappe, mais celui qui arrive à s'en empêcher".

Même les jeunes enfants sont non seulement concernés par ces questions, mais très intéressés et aptes à en débattre. Qu'est-ce qu'un être humain ? Qu'est-ce que le bonheur ? sont des questions qui permettent de redéfinir une morale avec les élèves. Cette réflexion est le contre-pouvoir d'une culture-pub et d'un matraquage idéologique qui tentent de leur imposer le tee-shirt Nike, la Game-Boy et le sac Eatspack comme les attributs nécessaires et suffisants du bonheur.

A cet égard, nous sommes plus que jamais et encore les hussards de la République – une république mise à mal, fondamentalement, non par les petits "barbares" qu'on prétend qu'ils sont, mais bien par une partie de la société incarnée par des "faiseurs d'argent" en tout genre, dont beaucoup ont pignon sur rue. Les enfants sont à même d'entendre que ce qu'on leur propose, via la publicité et certains films américains, est un peu court, comme nous savons nous-mêmes que notre réussite ne s'incarne pas dans la consommation quotidienne de café Grand-mère et la possession d'une voiture chère. Je ne pense pas, quant à

moi, et contrairement à ce que nous a expliqué le directeur français de l'entreprise américaine Kraft Jacobs Suchard (qui possède les cafés Jacques Vabre, à Montpellier), qu'il incombe aux industriels de créer le monde de demain, sous le prétexte qu'ils connaissent mieux que nous nos vrais besoins (sic !)…

La seconde "sous-question", relative à une morale de combat, est plus prosaïque. Comment faire le lien, auprès des enfants, entre ce débat sur la morale (ce qui est "bien", ce qui est "mal") et la possibilité pour eux d'échapper à des perspectives sociales peu enviables ? Si je pensais qu'il n'existe pas une "bonne morale de combat", je ne pourrais ni vivre, ni enseigner. Je ne pourrais pas être professeur (ni parent…) si je ne croyais pas du tout en la société dans laquelle je vis (l'éducation à la citoyenneté serait inconcevable), dans la nécessité de la transformer (à moins d'être aveugle…) et dans l'importance d'un certain niveau de culture pour y parvenir.

La "morale de combat" devient alors celle qui arme les enfants, concrètement, pour accéder éventuellement à un autre statut social que celui de leur parents. En début de mémoire, j'ai précisé que la morale serait envisagée en relation avec l'acquisition des savoirs fondamentaux. Et j'ai ouvert ce "chapitre" en rappelant aussi qu'une classe très socialisée donne sens aux enseignements. Il y a là place pour une réflexion sur la culture, le sens et l'importance de l'acquisition d'une certaine culture pour les élèves.

Il doit être possible de les convaincre que plus on est compétent, plus aisément on trouve place dans la communauté humaine. On peut même l'exprimer de manière plus brutale, de façon à être entendu : "On doûte de vous, on vous rejette, on ne croit pas en vous ? Relevez le défi ! Montrez de quoi vous êtes capables. Réussir en volant, en frimant, en "dealant", c'est un truc de minable, de pauvre type. Les vraies femmes les méprisent. Un jour ou l'autre, leurs copains les lachent. Les vrais durs, ce sont ceux qui se battent pour de vrai, pas avec les poings, mais avec la tête." Etc.

On peut, et on doit, inverser le système de valeurs de certains enfants, tout en utilisant une partie de ces valeurs : l'honneur, la force, le courage… Un "vrai mec" ne se résume ni à son blouson, ni à ses "clopes", ni à son couteau ; le "vrai mec" n'a besoin de rien de tout cela, au fond. Il se domine, met sa force au service du faible, et, surtout, il acquiert des compétences, pour occuper la place qu'il mérite dans la société.

Cette morale, construite et mise en débat chaque jour avec les élèves, qui n'émane pas de normes du bien ou du mal édictées d'en haut par des spécialistes

de l'éthique (cf. Varela, déjà cité), est bien une morale de combat. C'est une morale qui arme contre la barbarie tout en refusant les armes sournoises et matérialistes de la barbarie.

c) Socialiser, pourquoi ?

Vivre ensemble, se parler, se connaître – ne sont-ce pas les valeurs sociales auxquelles nous sommes attachés, auxquelles nous croyons ? Cette fameuse "maîtrise de la langue" dont nous nous gargarisons tant, et qui est au centre de nos enseignements, à quoi sert-elle donc d'autre qu'à communiquer avec les autres ?

Que "fabriquons-nous" donc dans nos écoles : des individus isolés, riches de leur seuls spécificités, inaptes à la solidarité, seulement engagés dans une course aveugle vers la réussite personnelle ? Et d'ailleurs, cela a-t-il seulement un sens ? Pour qui cherchent les savants, pour qui peignent les artistes, pour qui chantent les poètes ? Qui sommes-nous, hors l'autre, son regard, son attente, sa contribution ?

En tant qu'enseignant, il est essentiel que nous soyons persuadés que le sens-même de la citoyenneté est d'être citoyen parmi les autres citoyens. Il y va de la finalité de nos enseignements. Reconvaincre les enfants de milieux défavorisés qu'ils ont une place parmi les autres, que cette place leur est due, mais que, paradoxalement, elle se conquiert aussi au-travers de certains types de comportements – et que d'autres attitudes leur en interdisent l'accès – est l'un des enjeux de notre métier.

La socialisation passe bien sûr par l'apprentissage des disciplines. Elle peut lui être intrinsèquement liée au travers d'une intense pratique de l'échange oral, valorisé, structuré pas à pas et jour après jour.

Elle peut aussi faire l'objet de moments spécifiques. Nous devons être conscients et convaincus que cette socialisation est en quelque sorte prioritaire par rapport aux apprentissages disciplinaires en tant que tels. Parler avec les élèves de leurs comportements et de ce qui peut justifier ou condamner ceux-ci n'est pas une perte de temps : c'est travailler à l'édification d'une base sur laquelle s'érigeront leurs apprentissages. Une enseignante de La Paillade (quartier nord de Montpellier), riche d'une expérience longue et authentique sur le terrain, me confiait que, pour elle, "le reste suivait"…

Je l'ai moi-même observé à l'école des Tours, dans ce même quartier : des enfants qui ont parlé avec l'enseignant, qui ont été écoutés et qu'on a su aider dans la construction de leur pensée, sur des sujets tels que le courage, la

solidarité ou le bonheur, sont plus disponibles à recevoir des enseignements. Même si, au travers de ces échanges, c'est parfois à se taire que |'élève est amené à s'entraîner…

• L'enseignant peut intégrer dans son emploi du temps 30 minutes quotidiennes de "réflexion philosophique". Il peut, par exemple, choisir un thème hebdomadaire, présenté sous la forme d'une question écrite au tableau : qu'est-ce que le bohneur ? Pourquoi l'on frappe ? A quoi sert de parler ? Ou, mieux, sous la forme d'une phrase à commenter : "Je suis libre parce que j'obéis à une loi".

• L'enseignant peut prendre le temps de ne rien laisser passer, ni petite insulte, ni geste injurieux, ni ton de voix méprisant… Il est important de réagir très fort – ce qui ne veut pas dire en criant –, afin que l'enfant prenne toute la mesure de son acte. Il faut en symboliser la gravité, relier cet acte à ce qui compte pour cet enfant (la fierté de sa mère, ses valeurs religieuses, son sens de l'honneur, sa tendresse pour une petite sœur ou une aïeule…), afin qu'il s'approprie le sens réel de cet agissement irréfléchi.

Il n'y a pas là perte de temps… On apprend tellement plus facilement quand on est en paix avec soi-même !

• L'enseignant peut relier presque tous ses enseignements à la socialisation ; cela ne doit pas être très difficile puisque c'est bien l'intégration à une société humaine qui donne du sens aux apprentissages. On peut émailler nos enseignements de petites anecdotes qui leur rendent une raison d'être sociale :

– "Ecrire, c'est mettre au soleil ce qu'il y a de beau en vous. On a tous des trésors à l'intérieur du corps, et quand on écrit, on en donne un bout aux autres. Pas grave si le bout est un peu froissé, pas très au point : on arrange après…"

– Enseigner la musique, ce peut être l'occasion de monter combien des gens comme Mozart, Louis Armstrong ou Maria Callas ont donné d'eux-mêmes aux autres, nous offrent à nous quelque chose, dans la classe, et combien le monde, après chaque artiste, se trouve embelli.

– Faire des maths, c'est mettre de l'ordre dans sa tête, c'est arriver à trouver ce qui s'y cache, et c'est convaincre les autres : "Vous avez des tas de bonnes idées… Alors apprenez à les dénicher dans votre tête, et à les mettre bien en ordre. Les maths, ça sert à ça, on trie les choses vraiment importantes et on les arrange entre elles pour découvrir le message caché et le faire connaître aux autres…"

– "Soigner son orthographe, c'est faire la toilette des mots quand on veut les offrir à quelqu'un… C'est être poli avec celui à qui on écrit."

– “Faire de l’histoire, c’est essayer de comprendre ce qui s’est passé avant, pour y voir plus clair aujourd’hui, et construire nos lendemains.”

C PRATIQUES

Il est difficile d'illustrer par un exemple concret un principe aussi large que celui de la socialisation, dont j'ai précisé d’une part qu’il est souvent du ressort du simple bon sens, et d’autre part qu’il baigne la totalité du temps scolaire.

J’ai donc choisi de relater tout d’abord une pratique ancienne, que je n’avais pas vraiment analysée à l’époque des faits, mais qui représente l’embryon expérimental de mon cheminement ultérieur en matière de pédagogie.

J’avais vingt ans, je n’avais aucune formation dans ce domaine, et il s’agissait de gérer au mieux un groupe très conséquent d’enfants en grande difficulté sociale. L’intérêt de présenter, même très succintement, cette expérience aujourd’hui est d’en repérer les pratiques empiriques qui sont à l’origine des idées développées dans ce mémoire.

La deuxième pratique relatée, la plus conséquente, est récente. J'ai choisi d’illustrer mon propos par une séquence de danse (je préfère cette appellation à celle, plus ciblée, d’expression corporelle – car il s’agit, somme toute, assez peu d’expression au sens où on l'entend dans ce domaine). J’ai trouvé que cette séquence contenait suffisamment d’objectifs en relation avec la socialisation des élèves pour que son analyse en éclaire des concepts essentiels, tels que celui de “construire ensemble”.

La troisième expérience que j’ai choisi d’exposer est une sorte de condensé exemplaire du type d’intervention langagière que j’ai pu avoir avec les élèves autour de questions liées à la problématique de la transmission d’une morale.

1. Une pratique antérieure…

J’ai travaillé il y a vingt-cinq ans avec de petits enfants issus de familles en très grande difficulté sociale : parents alcooliques, mères abandonnées sans ressources, Africains récemment débarqués de leurs lointains villages. J’étais alors animatrice péri-scolaire à Paris, dans une école maternelle coincée entre le périphérique et le boulevard extérieur.

Certains enfants étaient maltraités, beaucoup étaient suivis sur le plan psychologique. Vu l'âge des enfants, il n'était pas vraiment question de violences verbales répétées envers les éducateurs, et les comportements "pathologiques" étaient encore suffisamment embryonnaires pour que nous puissions [(1)] y faire face sans trop handicaper le fonctionnement général des groupes. Mais il s'agissait cependant d'enfants en perte de repères, souvent perturbés, brutaux, fatigués, et d'un niveau d'expression orale très sommaire…

Or ils pouvaient faire preuve d'une grande capacité à acquérir de multiples compétences. Je plaçais pour ma part, en préalable aux activités, une grande exigence quant au calme et à l'attention. Cela nécessitait un rapport de force clairement défini ("C'est l'éducateur qui commande") et un recours permanent à cette autorité de fait. Je prenais la peine de justifier cet impératif de discipline aux yeux des enfants une bonne fois pour toutes : c'est à la condition d'être "posés" que nous pouvons réaliser des choses intéressantes. Une sorte de contrat était passé : les enfants respectaient la discipline de l'éducateur – qui les reposait d'une existence souvent anarchique –, et celui-ci en retour proposait des activités gratifiantes. C'était difficile pour eux ("être sages"…), et c'était difficile pour moi ("les mettre en activité"…).

Mon autorité était forte, mais en retour je tentais sans relâche qu'ils se passionnent pour ce qu'ils faisaient. J'essayais de proposer des activités qui, d'une part, leur apportent la structuration qui faisait tant défaut à leur milieu de vie (respecter un code, appliquer une consigne…), et, d'autre part, les revalorisent en tant que sujets, eux qui n'avaient comme modèles sociaux dans leurs familles que des personnes souvent déchues (par exemple, dessiner en détail de minuscules scènes sur des diapositives vierges qui, projetées sur grand écran, devenaient de véritables tableaux dont ils s'enorgueillissaient…).

J'ai retrouvé aujourd'hui, en tant qu'enseignante stagiaire auprès d'enfants plus âgés, le même souci double d'asseoir une autorité et de susciter tant que faire se peut une vraie motivation.

Quels sont le sens et le rôle de cette autorité préalable, pourquoi ne suffit-il pas de promouvoir une pédagogie attrayante – pédagogie de la différenciation, de la mise en projet, de l'autonomisation – pour que les élèves issus de couches sociales en grande difficulté deviennent tout naturellement de "bons apprenants" ?

[(1)] Par souci d'alléger le style du texte, les subjonctifs imparfaits ont été remplacés par des subjonctifs présents.

C’est ce questionnement sur l‘autorité, que j’ai expérimentée à l'époque sans avoir à l’interroger vraiment, qui m'a amenée à la problématique de la socialisation. Cette autorité préalable ne servait en effet qu’à instaurer un climat apaisé, propice aux activités. Et je pense aujourd’hui que c’est sous l’éclairage de la morale que ce climat prend sens aux yeux des enfants.

2. Une séquence de “danse” en CE2/CM2

J’ai fait mon premier stage en responsabilité dans une classe de l'école élémentaire Jules Simon, à Montpellier. Le quartier, à proximité de la gare, fait partie d’une zone en réhabilitation.

La classe se composait de 25 élèves d’origine sociale assez peu mélangée. Hormis 2 ou 3 enfants de cadres, la grande majorité des élèves provenait de familles à revenus faibles (voire très faibles), monoparentales pour un tiers d’entre elles, et d'origine magrébine pour plus de la moitié.

J’ai désiré mettre sur pied une séquence de “danse” à la suite d’une observation menée dans une classe de CE2 (école Jean Moulin, Montpellier), de profil similaire. J’avais été séduite par la beauté de la chorégraphie réalisée, chorégraphie dont émanait une impression de paix et de partage, remarquable dans ce type d’activité et de milieu scolaire.

Je suis donc partie de ce que j’avais observé, qui était alors en phase finale : une mise en spectacle collective. J’ai remonté le fil à ma manière, retrouvant pas à pas des préoccupations pédagogiques qui me sont chères : l’écoute, le partage, le silence, l’expression de soi et la construction collective, l’apprentissage de gestuelles “fines”… J’ai donc élaboré un exercice collectif (j’insiste sur cet aspect…), avec une consigne précisément énoncée, exercice dans le cadre duquel les enfants pouvaient (en théorie !) libérer et affiner progressivement des gestuelles dansées, et qui comportait une gratification presqu’immédiate : ce qui se faisait collectivement était rapidement perceptible en tant que produit construit et “fini”.

a) Un bref descriptif de ce travail

– Les 24 élèves sont assis le long de trois murs, un groupe de 8 enfants par alignement.

– Je nomme un enfant qui rejoint “en dansant” le centre de la pièce, appelle ce faisant un enfant du 2e groupe, et s’immobilise totalement.

– L'enfant appelé rejoint le centre de la pièce "en dansant", appelle un enfant du 3e groupe, entre en contact physique avec le 1er enfant (un seul contact, celui qu'il désire), et s'immobilise totalement ;

– et ainsi de suite, élève après élève.

Le tout se déroule dans le silence le plus absolu qui soit…

Une statue humaine se forme, dont les différents éléments sont en contact, par une main sur une tête, un pied contre un pied, une épaule sur une fesse…

La fin de la chorégraphie consiste en un effondrement très, très progressif de cette masse humaine, jusqu'à ressembler à une "crêpe" parfaitement étale et solidaire du plancher. Toujours dans un silence total.

b) Déroulement et analyse

Il me paraît important de souligner que 4 séances sont tout à fait insuffisantes pour mener à bien un tel travail. Mais ce sont là les limites-mêmes du stage en responsabilité, de la pratique que nous pouvons effectivement y mener, et des enseignements que nous pouvons en retirer pour éclairer la problématique exposée dans le mémoire…

Ce sont les limites imposées par le temps. Ce qui se passe en 4 séances n'est qu'indicatif de se qui pourrait se passer sur une année. J'ai constaté par ailleurs, en menant la même expérience avec les élèves de l'école des Tours (2), à La Paillade (lors de mon second stage en responsabilité), qu'il a fallu à ceux-ci 3 séances pour parvenir à appeler un camarade tout en s'exprimant corporellement eux–mêmes, là où il n'en fallait qu'une aux enfants de l'école Jules Simon.

• La présentation de l'activité

Il est primordial, quelle que soit l'activité envisagée, d'en informer les élèves. Cela les met en confiance, cela permet de rappeler le sens de ce qui va se mener, cela, surtout dans le cas présent, désamorce les préjugés. Quand on dit "danse" à un garçon de 13 ans, on a de fortes chances de le voir se replier dans sa coquille ! Il faut donc à la fois le présenter de manière ferme – il s'agit d'un travail comme un autre, sa nécessité ne se conteste pas –, et rassurante : "Ce n'est pas vraiment de la danse comme vous l'imaginez, ce n'est pas difficile, on ira doucement…".

(2) Je compléterai au fur et à mesure l'analyse de ce travail à l'école Jules Simon par les observations faites à La Paillade.

J’ai aussi précisé à quoi ça servirait de faire cela – “à être plus calme, à être plus à l’aise les uns avec les autres, à être moins agressif peut-être… –, ainsi que l’aspect gratifiant : “Si ça se passe bien, je vous filmerai”.

• L’énoncé des consignes

Ce qui ne se contestait pas, c’était le calme absolu pendant la présentation de l’activité et l’énoncé de la consigne. J’ai requis des enfants une attention soutenue (“On me regarde et on m’écoute”), ainsi qu’une vraie disponibilité physique (“On ne gesticule pas, on ne s’agite pas, on ne se pend pas à la main-courante du gymnase…”).

Cette exigence d’attention maximale me paraît quant à moi incontournable de toute mise en activité. Il y va du respect dû à toute personne prenant la peine de communiquer un message, et il y va d’une garantie minimale en ce qui concerne la qualité de la réception dudit message. Il s’agit d’un impératif disciplinaire au sens où la discipline doit être simultanément l’incarnation d’une position morale et d’un souci d’efficacité.

Il est difficile d’obtenir d’enfants de cet âge, et surtout “ces enfants-là”, qu’ils “se tiennent tranquilles” pendant la présentation de la consigne. Mais, dans la mesure où on est persuadé que cette agitation perpétuelle les dessert, il est important de l’imposer. J’ai constaté que certains enfants très agités, si on leur prenait la main ou si on leur touchait l’épaule durant ces moments, s’apaisaient plus facilement.

• Quelques objectifs liés à la socialisation

1) Exprimer une gestuelle dans un espace balisé, sur un signal donné et dans un temps court, avec la possibilité de transformer ou d’affiner cette gestuelle à chaque nouvelle mise en œuvre (environ 3 mises en œuvre par séance).

C’est l'aspect du travail qui évolue le plus vite, tant est grand, en général, leur plaisir d’être en mouvement.

Dans un premier temps, j’ai observé d’affligeantes paralysies (surtout à La Paillade). J’ai dû rassurer, surpositiver le peu qui avait été fait, me mettre un peu en scène pour ridiculiser l’effet d’une traversée épaules rentrées et démarche traînante…

Dans un second temps, chacun à leur manière, ils y sont tous venus : par le biais du hip-hop, du rap, de la gymnastique (en marchant sur les mains…), ou de mouvements timides et gracieux, chaque séance s’est enrichie d’un engagement

et d’une prise de risques accrûs des élèves. J’ai bien veillé à encourager leurs démarches, à les valoriser, tout en les engageant à faire mieux. Il ne s'agissait pas de leur faire réaliser des prouesses, mais que chacun améliore son intervention au fur et à mesure des séances.

Il s’agit-là d’un vrai travail sur la gestuelle – être précis, “faire joli”… –, mais aussi sur la notion de liberté : est-ce que la liberté, c’est “faire ce que je veux, comme je veux” ou bien c’est “au sein de contraintes fortes, parvenir à faire ce que je désire” ?

Les enfants ont dit avoir ressenti une impression de liberté au cours de la séquence ; je leur ai fait remarquer qu’il y avait cependant beaucoup de limites posées… Ils m’ont rétorqué que, “justement, c’est ça qui est bien : dans les limites, tu nous a laissés faire ce qu’on voulait !”

De là à comprendre que les limites sont fondatrices de l’idée-même de liberté, et que, sans interdits, pas de liberté, il n’y avait qu’un pas – qu’hélas nous n’avons pas eu le temps de franchir.

2) Apprendre à faire et à goûter le silence.

“Qu’est-ce qu’on entend dans le silence ?”, leur ai-je demandé.

“On entend mieux ce qu’on veut faire…”, m’ont-ils répondu. C’est une réponse qui rend bien au silence la valeur qu’il peut avoir pour des apprenants : l’opportunité de se recentrer (Où j’en suis ? Où je veux aller ? Quels moyens j’ai à ma disposition ? etc.)

J’ai constaté que faire le silence est, pour certains enfants, une gageure presqu’impossible. A l’école des Tours, en particuliers, réapprendre le silence nécessite dans certaines classes des heures de travail, avec des ruses de sioux et des contraintes “dragonesques”. Et pourtant, le jeu en vaut la chandelle ! Leur agitation, leurs bavardages permanents (qui sont souvent des soliloques), le niveau sonore engendré, sont contraires à la disponibilité mentales que requiert tout apprentissage.

Alors, pour obtenir le silence, c’est-à-dire cette chose dont il ne connaissent pas toujours les avantages, je l'ai d’abord imposé, comme une obligation, certes momentanée, mais infranchissable : il a d’abord fallu menacer de punir, puis punir – en excluant du groupe, tout en les convaincant de l’horreur d’une pareille sanction. J’ai donné à croire (ce qui était vrai) que ce silence était incontournable, et absolument indispensable.

Quand je l’ai obtenu, j’ai tenté de leur en faire sentir la jouissance, avec leurs mots à eux : “On est bien dans ce calme, on se sent comme neufs, on entend presque son cœur, on réussit tout ce qu’on tente…”.

A noter, au passage, que, même avec des “grands” comme cela, il est essentiel de ne pas élever la voix souvent : le calme appelle le calme ; paradoxalement, une voix faible peut “en imposer” – à condition d’en dominer les inflexions… Dans les IUFM, le travail de la voix devrait être obligatoire : comment donner à entendre si on ne sait pas “comment” dire ?

3) Appeler l’autre

Drôle d’objectif ? Pas tellement : ça leur a été difficile. J’ai évidemment observé des réticences : les garçons n'appelaient pas les filles, les musulmans n’appelaient que des musulmans, les CM2 n’appelaient pas les CE2… J’ai progressivement et gentiment raillé ces comportements, pour leur en faire sentir le ridicule, l’absurdité, voire les périls idéologiques (les enfants sont très sensibles à tout cela) : “Tiens, tiens, les garçons de cette classe ont peur des filles…”. Ou bien : “C’est çà, les arabes d’un côté, les Français de l’autre, comme çà Le Pen peut dormir tranquille !”. Ou encore : “Les quilles à la vanille restent entre elles, comme les vieilles poules…”.

Il ne leur est pas si simple, non plus, de nommer l'autre, sans crier, clairement, sereinement : c’est une sorte d’offrande qui se fait. On offre à l’autre de dire son nom et on lui offre du même coup un tour de piste pour lui tout seul… D’où l’importance qu’ils “se brassent”, que cette offrande circule de garçon à fille, de blanc à noir, de grand à petit.

Ce qui est contraignant, ici, c’est aussi de devoir appeler un autre alors que l’on danse, que l’on est “pour soi”. Il a fallu plusieurs séances à La Paillade pour qu’ils se rappellent d’appeler l’autre alors qu’on vient de les appeler eux-mêmes.

4) Rester immobile

Après la phase dansée, l'élève doit s’immobiliser totalement. Devenir immobile, ici, c’est s’effacer pour laisser à l'autre (appelé par l’enfant lui-même) le rôle principal.

C’est aussi se priver de le regarder : de comparer ? de moquer ? de juger ? ou même simplement de profiter… L’élève doit admettre qu’il n’est pas spectateur mais acteur : il est là pour donner, pas pour prendre.

C’est enfin, sur le simple plan des apprentissages moteurs, savoir faire taire l’impatience du corps à bouger toujours ; c’est, comme je leur ai souvent dit souvent, “mettre le cerveau dans la tête” (au lieu d’être commandé toujours par les pieds ou les bras…).

5) Apprendre que les autres sont “touchables”, quels que soient leur âge (j’avais des CE2 et des CM2 mélangés), leur sexe, leur culture.

Cela, pour moi, c'est fondamental. Le principe est le suivant : l'autre m'est proche, plus proche que différent. Il est ami avant d'être ennemi ; au pire, il ne m'est rien, mais dans tous les cas, le toucher est possible, nulle barrière n'est infranchissable. On sait qu'après, de Sarajevo à la Sierra Leone en passant par le sud de l'Espagne, la vie déjoue tout cela : ta religion, ta peau, ton camp feront de toi mon irréductible ennemi avant même que tu m'approches, et même parfois après avoir été mon voisin et ami… Raison de plus : donnons-leur les bases d'une autre "attitude", donnons-leur à voir autre chose, rendons-les "plus intelligents"…

J'ai observé là aussi une progression remarquable au cours de la séquence. Au début, les enfants s'alignaient "en rang d'oignon", une main sur le coude du voisin : le contact était minimal, l'engagement physique très restreint.

J'ai tenté de les convaincre de la pauvreté de l'ensemble, de sa monotonie. Je leur ai rappellé qu'ils étaient constitués de plein de facettes et que, en jouant sur les positions et les contacts, ils pouvaient constituer une grande statue, belle et compliquée. Je leur ai demandé de ne pas se placer par rapport à moi, mais d'être "entre eux".

Je suis toujours étonnée de voir combien ces enfants sont peu "blasés", combien ce type d'argument ("Vous pouvez faire de très belles choses") est porteur pour eux. Très vite, ils inventent de nouvelles manières d'approcher l'autre : couché sur le sol, une main entourant sa cheville ; par derrière, les deux mains sur ses épaules ; devant lui, un bras rejeté en arrière vers sa main…

Au fil des séances, une vraie statue s'élabore, jamais la même, faite de leurs corps immobiles et extrêmement divers dans leur posture. Le contact est progressivement assumé parce que leurs inhibitions et leurs rejets s'effacent derrière le projet chorégraphique, qu'ils s'approprient avec une étonnante bonne grâce.

6) Apprendre et goûter la lenteur.

Idem que pour le silence : il a d'abord fallu la leur imposer, pour qu'ils la ressentent, pour qu'ils en jouissent, et pour qu'ils en perçoivent toutes les ressources.

Il s'agit-là bien sûr d'une lenteur mesurée, dominée. C'est bien plus difficile que d'être rapide, et cela leur apprend à canaliser cette "spontanéité" physique qui prend trop souvent le visage de l'agressivité.

7) Se voir en tant que partie d'un tout

Cette lenteur, qui concerne surtout la dernière phase de la chorégraphie, lorsque la statue descend vers le sol, est d'autant plus difficile qu'elle doit être

collective : nul ne doit s'affaisser ni avant ni après les autres. Cela oblige l'élève à sentir le mouvement d'ensemble, d'autant qu'il ne doit pas tourner la tête pour voir où en sont les autres… A ce moment, l'enfant fait partie d'un tout dont la solidarité est rendue encore plus difficile par le mouvement.

Se retenir, sentir les autres, faire avec eux, ce sont des compétences qu'ils exercent lorsqu'ils jouent tous ensemble au foot-ball, par exemple. Mais à ce stade du travail chorégraphique, il n'y a pas de place pour une réussite personnelle, pour une mise en avant de soi : on est entièrement au service de l'ensemble.

Je leur avais signalé dès le début de la séquence que, si tout se passait bien, je les filmerais. J'ai insisté sur ce fait pour qu'ils conscientisent une image globale de ce travail : ils savent que, sur un film, on a une vision générale. Je pensais que cela les aiderait à construire le mouvement d'ensemble.

8) Etre gratifié dans un domaine nouveau (la qualité du travail et la conscience qu'en ont les enfants sont saisissantes), et donc appréhender positivement l'univers de la danse…

Il s'agit bien d'un objectif socialisant en ce sens que la culture dans laquelle ils baignent en général ne favorise pas toujours une ouverture vers d'autres pôles sociaux que les leurs. La séquence décrite ne changera certes pas la face de leur monde, mais il s'agit bien cependant d'une fenêtre ouverte vers une autre culture – et qui plus est, ouverte par eux-mêmes puisqu'elle leur a traversé le corps.

La projection de la bande vidéo a été importante pour eux. Mais presqu'un mois s'était écoulé depuis la fin de la séquence et j'ai dû faire 3 visionnages, pour leur permettre de dépasser certaines attitudes : je ne regarde que moi-même, je me moque des autres…

J'avais choisis de parler de l'activité au fur et à mesure qu'elle se construisait, pour qu'au stade du visionnage ce ne soit plus qu'un cadeau, sans impératif d'analyse, de retour en arrière. Je voulais que ce travail se solde pour eux par un moment de plaisir gratuit, une gratification pleine et entière. Je crois que c'est le propre de toute activité de ce type (chorégraphie, théâtre, musique…) : il y a un intense travail préalable, qui se solde par un moment de narcissisme, de contentement de soi. Je voulais que ce soit cette succession – effort, gratification – qui soit attachée à l'image de la danse.

Je terminerai cette description/analyse en signalant une forte adhésion des élèves (des deux écoles) à cette séquence…

De retour en classe, nous parlions de ce travail sous tous ses aspects, et cela nous a amenés, hormis la pratique-même que les élèves en avaient eue, à débattre de questions fondamentales du domaine de la socialisation.

3. Echanges langagiers

Il est difficile d'exposer une pratique qui a, de fait, imprégné quotidiennement mes interventions dans la classe (et dans la cour). J'ai donc choisi de condenser avec le plus d'exactitude possible une ou deux scènes très typiques de ce qui a pu se produire dans la classe de l'école Marc Bloch à La Paillade.

Par ailleurs, pour que ce mémoire soit véritablement représentatif des problèmes rencontrés sur le terrain, et pour que ma pratique d'enseignante stagiaire puisse constituer la base – même infime – d'un débat sur l'épineuse question de la moralisation au-travers d'échanges langagiers, j'ai choisi de mettre à jour cette pratique de manière authentique. Les termes utilisés, pour extrêment "crus" qu'ils puissent paraître dans le cadre de ce type de document, me semblent cependant y trouver leur place. Les élèves s'expriment ainsi, et c'est bien des élèves dont il est, fondamentalement, question. Sauf à croire que leurs échanges verbaux, au sein de la classe, ne nous concernent pas et sont sans implication sur le climat social de cette classe, il me paraît impératif de partir de ceux-ci pour rendre aux élèves la "mesure de leurs paroles".

• Les faits

Nous sommes dans la classe. Les élèves "planchent" sur un problème de mathématique dit "complexe". Ils travaillent en groupes de 4, et je veille à maintenir un niveau sonore qui permette à tous de réfléchir et d'échanger.

Certains ont plus de difficultés que d'autres à rentrer dans l'activité ; ce ne sont pas toujours les mêmes ; cela dépend de leur état du moment.

Hamza et Nasserdine ont peut-être un contentieux qui dâte de la récréation (ou de la veille…) : toujours est-il que, bien que n'étant pas dans le même groupe, ils se "cherchent" en permanence. Je les sépare, je gère au mieux, je désamorce – mais j'ai 22 autres élèves autour, qui ne sont pas nécessairement des enfants paisibles…

Dans un laps de temps très court, leur relation s'envenime, Nasserdine lance à Hamza un "N... ta mère !" à peine audible, auquel Hamza rétorque, cinglant :

“J’e..... ta grand-mère !”([3]), proféré en arabe et instantanément traduit par Houari. Alors que Nasserdine, dans un état de nerfs indescriptible, s’apprête à répondre (avec le poing) et que quelques élèves jouent les “engraineurs” (dans leur langage, ce sont ceux qui excitent les opposants), je tonne un “Silence !” propre à réveiller un mort…

Je rappelle que cette scène, d’une grande violence, a duré 4 secondes.

• L’échange

J’impose un silence absolu. Je foudroie les deux protagonistes du regard, regard dans lequel je fais passer toute l’horreur (et même un peu plus…) de ce que m’inspire ce que j’ai entendu. L’ensemble des élèves est figé dans une attente anxieuse. Je marque des temps de pause importants, pour pour donner un poids très conséquent à ce qui se dit.

L’enseignante (E.) : Ce que tu as dit, Hamza, ça veut dire quoi ?
Houari : Ça veut dire “faire l’amour”.
E. : Toi, tu fais l’amour avec ta mère, Hamza ?
Hamza, très choqué : Ah non !
E. : Pourquoi ?
Nabil : C’est interdit, maîtresse, c’est mal…
E. : C’est mal pour qui, Hamza ?
Hamza se tait, colère rentrée.
Nasserdine : C’est mal pour ma mère, il a traité ma mère !
Hamza : T’as traité ma grand-mère !
E. : Il l’a fait après, on va en parler.
Thomas : Maîtresse, niquer, c’est pas faire l’amour, c’est violer !
E. : Ah, mais c’est grave ! Tu veux un monde où on viole les mamans, Hamza, c’est ça que tu veux ? Tu veux qu’un de ces quatre, on viole ta maman ?
Hamza : Ah non, c’est trop moche… Et lui, il dit qu’il fait je sais pas quoi à ma grand-mère, et vous dites rien !
E. : Tu as une mamie, Nasserdine ?
Nasserdine : J’en ai deux, elles sont au bled.
E. : Alors imagine une seconde tes petites mamies à qui un sale coquin va faire ce que tu as dit, ça te plaît, c’est ça que tu veux pour tes mamies ?

[3] J’ai renoncé à écrire ici les verbes effectivement utilisés. Leur prononciation est choquante. Mais j’ai néanmoins choisi de les prononcer dans leur totalité lors des échanges qui ont suivi, par souci d’efficacité envers les élèves.

Nasserdine s’enfonce sur sa chaise…
E. : Si on fait ça à une maman ou à une mamie, alors c’est qu’on peut le faire à toutes les autres, c’est que c’est possible.
Sacha : Maîtresse, peut-être qu’ils disent ça sans y penser ?
E. : Ça ne t’as pas blessé ce qu’a dit Hamza, Nasserdine ? Et toi, Hamza, ça ne t’a rien fait ?
Hamza : Si, ça touche, hein, ça touche au fond…
E. : Les mots, ça compte beaucoup dans notre vie ! Ça salit celui à qui on les dit, mais ça salit aussi celui qui les dit.
Lila : Ah ouais, parce qu’ils ont pas eu le courage de s’en empêcher de le dire !
Nasserdine : Elle confond tout, c’est pas du courage.
Lila : Si, même que c’est Houari qu’avait dit que le courage c’est quand on arrive à s’empêcher de dire un truc moche pour pas que ça dégénère en bagarre !
E. : Alors je résume :
– Quand vous dites ça, vous salissez l’amour, parce que l’amour, c’est une des belles choses que vous pourrez faire (ricanements épars…). Tu n’es pas d’accord, Miloud ?
Achraf : Si, si, c’est comme quand j'avais dit que le bonheur, c’est l'amour, ils ont rigolé et après, ils étaient d’accord que quand on fait l’amour, c’est pour s’aimer et être heureux de bonheur (sic).
E. : Donc, vous salissez une belle chose avec un mot qui est nul. Ensuite, vous salissez les mamans et les grands-mères, vous insultez votre propre maman… Et en plus, vous vous abimez vous-mêmes, vous vous faites du mal à vous-mêmes. Continuez, c’est super…
Nasserdine : Je m'escuse après lui, maîtresse…
Hamza : S’il le fait plus, je le ferai plus non plus…

Promesses qui ne valent que jusqu’à la prochaine fois…

Nous avons passé 20 minutes à dénouer cet accident, mais ce genre de scène s’est réitérée en moyenne 2 ou 3 fois par semaine, pour des coups, des gestes, des insultes (en réalité, de petits épisodes similaires, mais traités en moins de temps, étaient quotidiens).

La relation de cet épisode me semble importante en ce sens qu’elle illustre bien ce que peut être la pratique quotidienne d’un enseignant en matière de “moralisation”. Ce dernier terme, pour contestable qu’il puisse apparaître, dit bien le rôle dont j’entends parler ici, c’est-à-dire celui de référent social.

D CONCLUSION

Ce qui apparaît peu dans l'analyse que j'ai faite de la séquence de danse réalisée en stage de responsabilité, mais que j'ai néanmoins abordé dans l'introduction à la partie pratique du mémoire et qui transparaît dans l'échange verbal avec les élèves de La Paillade, c'est la question de l'autorité.

Or, quand on va "sur le terrain", en particulier dans des secteurs défavorisés de la société, cette problématique "nous saute à la figure". J'utilise sciemment cette terminologie, parce qu'elle image bien ce que ressent l'enseignant novice (professeur des école ou des collèges) que son barême professionnel assigne en premier lieu à des postes qui requièrent… de l'autorité !

Comment faire de telles classes des lieux de socialisation, de respect mutuel, de rétablissement des valeurs essentielles, quand on n'est pas entendu, au sens premier du terme ?

L'activité que j'ai décrite n'a été possible que parce que j'ai instauré avec les élèves une relation d'autorité qui m'a, justement, permis d'être non seulement entendue, mais écoutée. Et c'est cette autorité préalable qui permet aux enfants d'être eux aussi écoutés : pour se parler, il faut d'abord faire silence…

Il me paraît périlleux de conclure un travail de réflexion sur une problématique aussi "noble" que celle de la socialisation des élèves par une question aussi vaste sur le plan théorique et aussi contestée, voire taboue, sur le plan pratique, que celle de l'autorité (Cette dimension taboue me semble confirmée par le fait que, hormis dans le cadre d'une option facultative, le traitement de la question de l'autorité, ne serait-ce qu'au-travers de sa mise en réflexion, ne fait pas partie de la formation des professeurs des écoles, alors qu'elle hante quotidiennement notre pratique…).

L'instauration d'une relation d'autorité ne semble d'ailleurs pas concerner spécifiquement l'apprentissage de la socialisation : on peut faire des mathématiques ou de la musique de façon plus ou moins "autoritaire"… J'ai observé un enseignant qui exige et obtient de la part de ses élèves un silence presqu'absolu (sauf à attendre d'eux des réponses à ses questions orales), et ce, durant toute la durée des enseignements (!).

A l'inverse, il existe des maîtres qui travaillent dans un contexte extrêmement mouvementé et bruyant…

Mais le fait que cette question de l'autorité se pose systématiquement en exergue de la question de la morale n'est pas anodin : est-il moral d'être autoritaire ? Voilà la vraie question que se pose le pédagogue soucieux de socialisation et confronté au douloureux problème de sa transmission auprès de certains publics…

On peut bien sûr répondre à cette question en la contournant : une pédagogie attrayante fonde aux yeux des élèves une autorité reconnue. La qualité des contenus et la mise en activité des élèves épargne en grande partie la question de l'autorité à l'enseignant.

Mais il y a derrière cette vision des choses une image d'Epinal : sur cette image, les élèves sont peu nombreux et civiques. Dans une classe surchauffée (à tous les sens du terme…), avec des élèves survoltés, la question de l'autorité se pose de manière envahissante presqu'à tout instant.

Certes, c'est rassurant l'autorité…

Mais, pour un peu courte qu'elle soit, cette affirmation témoigne, de manière provocante, d'une interrogation qui demeure pour moi sans réponse : quelle est la place que nous devons vraiment faire à la relation d'autorité, de quelle "autonomie enfantine" parlons-nous vraiment, quels pans de l'éducation sont authentiquement abordés à égalité avec les élèves ?

Car on voit bien, sur le terrain, que nous avons souvent recours à une autorité incontestable, surtout avec des enfants qui débordent à tout instant et rendent le fonctionnement de la classe périlleux : "Assieds-toi et écoute moi !".

On sait bien qu'après avoir expliqué patiemment et clairement qu'il faut descendre l'escalier en rang sur le côté droit pour laisser aux autres la place de monter, il demeure impératif de l'asséner péremptoirement et multiquotidiennement si l'on souhaite vraiment que cela passe infimenent dans le domaine de la réalité… Y a-t-il là excès d'autorité ? Déviance paramilitaire ?

Il y a donc un dilemne : pour socialiser mes élèves, c'est-à-dire les aider à devenir des "hommes dans la cité des hommes", suis-je vouée à en faire des élèves-moutons, obéissant par peur de la sanction à des règles sans cesse répétées ? Est-ce là la socialisation dont je rêve ?

Non, d'autant que cette socialisation-là, on sait où elle mène : les élèves décrits par W. Golding dans *Sa Majesté des Mouches*, bons petits soldats échappés de |'institution scolaire victorienne, réinstaurent un véritable état de barbarie, fait de cruauté et de luttes pour le pouvoir…

En fait, il me semble qu'on peut sortir de ce dilemne à condition d'instaurer un lien de continuité en amont et en aval de la relation d'autorité, en amont avec la morale, et en aval avec la socialisation.

Ce qui justifie l'autorité en aval, c'est qu'elle fait le lit d'une authentique socialisation : on fait le silence pour pouvoir parler, et non pour se taire indéfiniment. Le projet de l'enseignant est, à la longue, de "lâcher la bride", c'est même son seul projet. Cette autorité ne sert qu'à permettre l'apprentissage de son dépassement.

Et cette autorité ne portera réellement ses fruits, que sont les comportements socialisés, que si elle est en permanence étayée en amont par des justifications morales : "Je vous oblige à circuler en rang dans les couloirs, non pour que vous ressembliez à un rang de soldats dont pas une tête ne dépasse, mais pour que vous appreniez à occuper un espace – votre espace – dans le respect de celui des autres. Je vous demande de vous taire, non pour vous brimer, mais pour que vous laissiez à l'autre la place sonore de s'exprimer, et que vous lui accordiez votre écoute…".

Vu comme ça, c'est fatiguant l'autorité. C'est le contraire de ce qu'on croyait…

Cette question ne fait donc en fait que nous renvoyer, et c'est heureux, à sa finalité. L'enseignant, autant que faire se peut, doit savoir, une bonne fois pour toutes, ce qui justifie ses exigences sur le plan de l'ambiance générale de la classe.

Sartre écrivait que "la liberté, c'est choisir ses aliénations". Apprenons à nos élèves à choisir les leurs pour qu'ils ne deviennent pas victimes des pires de toutes. Or, pour choisir parmi l'ensemble des contraintes sociales, encore faut-il que les enfants soient clairement informés de ce qu'elles sont. Je pense que cela fait intrinsèquement partie de nos enseignements. Nous sommes en quelque sorte les représentants légaux de cette société civile dans laquelle nous souhaitons qu'ils s'intègrent au mieux.

A ce titre, valorisons ce qui justifie pour nous notre métier d'enseignant, c'est-à-dire un certain goût pour tout ce qui fonde notre humaine société, et dont nos enseignements (qu'il s'agisse des mathématiques, de l'histoire ou de l'art plastique) sont partie prenante. Même si cette valorisation s'accompagne parfois de moments difficiles. Comme dans le cas d'accouchements violents, la mise en lumière de certains aspects de cette vie sociale – comme le poids et la valeur des paroles proférées, ou l'importance de ce qui est abouti – engendre des tensions qui peuvent paraître nous mettre en contradiction avec nos objectifs. La finalité

de l’enseignant demeure de promulguer une certaine forme d’être social, riche de ses savoirs – et de ses savoir-être.

BIBLIOGRAPHIE

GOLDING William (1954), *Sa Majesté des Mouches*, Gallimard.

IMBERT Anne-Marie et Francis (1973) :
l'Ecole à la recherche d'une nouvelle autorité,
Bourrelier Education, Armand Colin.

LE GOFF Jean-Pierre (1999) : *la Barbarie douce*, La Decouverte.

MEIRIEU Philippe : *l'Ecole, mode d'emploi* (1985) ESF
et *l'Ecole ou la Guerre civile*(1997) Plon.

MICHÉA Jean-Claude (1999) : *l'Enseignement de l'Ignorance*,
Climats.

UNIVERSITÉ D'ÉTÉ, juillet 1997, Clermond-Ferrand :
Construire la loi à l'école, CRDP d'Auvergne.

VARELA Francisco J. (1996) : *Quel savoir pour l'éthique ?*,
La découverte.